

TERMINOLOGIA GLOTTODYDAKTYCZNA

Ulrich Drechsel

GLOTTODYDAKTYKA A TERMINOLOGIA SKŁADNIOWA

Termin „glottodydaktyka” w NRD dotychczas w zasadzie nie był używany. Według A. Szulca¹ znaczy on tyle, co „dydaktyka języków obcych”. Podczas gdy autor ten podporządkowuje jej przedmiot dydaktyce ogólnej, w rozumieniu G. Helbiga² dydaktyka ogólna stanowi wraz z metodyką i teorią nabycia języka (*Spracherwerbstheorie*) jedną z trzech gałęzi wszechstronnie pojętej teorii nauki języków obcych. F. Grucza natomiast opowiada się co prawda za nazwą „glottodydaktyka”, dopuszcza jednak też „możliwość nazywania jej ‘metodyką’ czy nawet ‘dydaktyką języków obcych’³.”

Już z tego wycinkowego choćby zestawienia poglądów wynika, że status glottodydaktyki nie jest jeszcze zupełnie jasny. Słusznie F. Grucza pisze, „że sprawą najważniejszą jest za każdym razem wyraźne przedstawienie, jak się dziedzinę, tak lub inaczej nazywaną, traktuje, jaki wyznacza się jej przedmiot, jakie cele poznawcze itd.” Trzeba jednak moim zdaniem uznać, że metodyka i dydaktyka są dziedzinami różniącymi się. Wobec tego wydawałoby się, że nie można się pogodzić ze stawianiem glottodydaktyki na równi jednocześnie z metodyką i z dydaktyką języków obcych. Z drugiej zaś strony trudno mi także rozumieć, dlaczego metodyka kształcenia nauczycieli języków obcych ma być „czymś zupełnie innym niż metodyka nauczania języków obcych”⁴, skoro zarówno „pierwsza” metodyka, jak i „druga” dotyczy – przynajmniej w procesie kształcenia nauczycieli – tych samych osób, z tym tylko, że proces ich

¹ A. Szulc, *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa 1984, s. 48.

² G. Helbig, *Dzieje językoznawstwa nowożytnego*, Wrocław 1982, s. 297; tenże, *Lexikon deutscher Partikeln*, Leipzig 1988.

³ F. Grucza, *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*, [w:] *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*, Warszawa 1988, s. 50.

⁴ Tamże, s. 51.

kształcenia obejmuje dwa komponenty: po pierwsze nauczanie danego języka obcego (lub, w razie rozpoczętej nauki danego języka obcego już w szkole – jej kontynuację na zaawansowanym poziomie). Zadaniem nauczania języka obcego były wtedy zarówno zabiegi zmierzające do wytwarzania umiejętności posługiwania się danym językiem obcym lub jej doskonalenia w ramach praktycznych zajęć językowych, jak i wpłynięcie na proces wytwarzania pewnego zasobu wiedzy teoretycznej o danym języku, o literaturze itd. w ramach wykładów i seminariów; po drugie zaś chodzi o uzdolnienie przyszłych nauczycieli do stosowania zdobytych umiejętności językowych w procesie nauczania i przekazywania pewnej wiedzy o języku, literaturze itd. swym uczniom.

Można chyba wychodzić z tego, że te dwa komponenty łącznie biorąc stanowią mniej więcej pewien – może niepełny – zbiór tak zwanych przez F. Gruczę właściwości glottodydaktycznych będących składnikami kompetencji glottodydaktycznej⁵. Podczas gdy pierwszy z tych komponentów w NRD jest celem wykształcenia przyszłych nauczycieli w przedmiotach dotyczących danego języka obcego, drugi komponent to sprawa metodyki danego języka obcego⁶. Brak postulowanej przez F. Gruczę⁷ koncepcji „całego układu glottodydaktycznego”, w której zarówno uczący się, jak i nauczający nie tylko rozdzielnie, lecz także we wzajemnym powiązaniu są przedmiotem zainteresowań, stara się – przynajmniej w naszej instytucji – „wyrównać” poprzez ścisłą współpracę wszystkich, którzy mają udział w realizacji powyżej wymienionych komponentów. Wyraża się to m. in. w tym, że np. językoznawcy interesują się w pewnym stopniu także problemami metodyki danego języka obcego, metodycy problemami językoznawczymi itd. celem wzajemnego uzgodnienia dalszych uściśleń pojedynczych koncepcji dydaktycznych opracowanych dla każdego przedmiotu i przedyskutowanych z przedstawicielami różnych przedmiotów. Wyklucza to w pewnym stopniu także starania o ujednoliconą terminologię danego przedmiotu. Trzeba przy tym przyznać, że na polu tej pożądanej kooperacji przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych wiele jeszcze pozostaje do zrobienia. W każdym jednak razie nie jest przesadą powiedzieć, że precyzyjniejsze określenie niezbędnych cech naszych absolwentów, czyli przyszłych nauczycieli języków obcych, odgrywa dość ważną, a może nawet wiodącą rolę. Nie mogąc jeszcze nic powiedzieć o kierunku i wymiarze zapowiadanej w tych dniach także reformy szkolnictwa wyższego, uważam, że przemiany w NRD zachodzące obecnie w tak błyskawicznym tempie,

⁵ F. Grucza, *Programy kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce, NRD i RFN a kompetencja glottodydaktyczna*, [w:] *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*, Warszawa 1988, s. 84, 87.

⁶ Tamże, s. 81.

⁷ Grucza, *O filologii, neofilologii i kształceniu...*, s. 50.

powinny także prowadzić do opracowania nowej koncepcji, która pozwoliłaby na uzyskanie większych efektów w procesie nauczania nauczycieli języków obcych. Jest to tym bardziej potrzebne, że studia dwuprzedmiotowe, jeśli przetrwają wymienioną reformę, zmuszają do szukania skutecznych rozwiązań, bo liczba godzin, którą można przeznaczyć na każdy przedmiot, nadal będzie ograniczona.

W drugiej części mojego referatu chciałbym poświęcić parę uwag zagadnieniom nauczania języka polskiego jako obcego. Skoro nie jestem metodykiem, ograniczę się do strony językowej, a ściślej do niektórych problemów związanych z terminologią składniową.

Składnia to dział językoznawstwa przysparzający nam w procesie nauczania języka polskiego sporo kłopotów, już choćby dlatego, że nie ma w NRD gramatyki niemieckojęzycznej, w której składnia języka polskiego jest szczegółowo opracowana. Nowsze gramatyki polskojęzyczne natomiast w teoretycznych założeniach, a co się z tym wiąże, także w terminologii, przeważnie daleko odbiegają od tego, co nasi studenci wiedzą w wyniku odpowiednich zajęć szkolnych. Dochodzi do tego, że gramatyki te napisane dla Polaków, nie mogą uwzględniać specyficznych potrzeb Niemców uczących się języka polskiego. Innymi słowy, nasi studenci nie znajdują tam żadnych informacji o istniejących zbieżnościach, podobieństwach i rozbieżnościach istniejących w składni języków polskiego i niemieckiego.

Wobec tego powstaje pytanie, czym się kierować w tych warunkach przy kształceniu naszych studentów w dziedzinie składni języka polskiego.

Po pierwsze uważam, że trzeba się zdecydować na koncepcję dydaktyczną, która uwzględniałaby zapotrzebowanie przyszłego absolwenta – czyli koncepcję, która kieruje się tym, co przyszły nauczyciel musi wiedzieć o składni języka polskiego, aby móc przekazać tę wiedzę swym uczniom. Wydaje mi się, że do tego nadaje się najlepiej nadal składnia tzw. tradycyjna, nie będąca na tak wysokim poziomie teoretycznym jak np. składnia wydana przez PAN, mimo że w intencji autorów ma to być gramatyka przeznaczona m. in. także dla studentów filologii polskiej⁸. Sądzę jednak, że podobnymi gramatykami powinni się zajmować dokładniej specjaliści jak np. lingwiści, a nie koniecznie przyszli nauczyciele. Znaczący to, że wypowiadam się za ustaleniem pewnego minimum wiedzy, którego opanowanie byłoby jedną z właściwości glottodydaktycznych nauczycieli języka polskiego, w tym wypadku polskiego. Oczywiście owo minimum powinno mieć większą objętość wiedzy, niż ta wiedza, którą nauczyciel ma przekazać swym uczniom.

⁸ *Gramatyka współczesnego języka polskiego*, t. 1, *Składnia*, red. Z. Topolińska, Warszawa 1984.

Po drugie powyżej zaproponowana przeze mnie tradycyjna koncepcja nauczania składni dla potrzeb przyszłych nauczycieli nie wyklucza możliwości, a nawet konieczności jej unowocześnienia. Wręcz przeciwnie, trzeba tę koncepcję rozbudować o nowe elementy teoretyczne, które mogą się przyczynić do jej dalszego doskonalenia i uściślenia. Taki właśnie element widzę w teorii walencyjnej, mimo że zdaję sobie sprawę z tego, iż oczywiście i ta teoria nie jest w stanie rozwiązać wszystkich problemów. Można z niej jednak z wielkim pożytkiem korzystać w dydaktyce języków obcych, jeśli się weźmie pod uwagę, że ta właśnie teoria pozwala na ustalenie różnych typów zdań i uogólnienie tych typów w modelach, na których podstawie da się konstruować mnóstwo poprawnych i kompletnych zdań. Można dalej za pośrednictwem tych modeli uczącym się uświadomić, co jest kompletnym zdaniem, a co nim nie jest, i w jakich warunkach struktura składniowa jest kompletnym zdaniem. Tak np. za pomocą takich modeli można pokazać, że czasowniki dwu- lub więcejwartościowe, jeśli występują jako orzeczenia, nie tworzą, jak np. uważał Z. Klemensiewicz⁹, pełnych zdań. Wymagają one bowiem wystąpienia przynajmniej jeszcze jednego dalszego członu drugorzędnego, który wobec tego nie może być traktowany jako fakultatywny, lecz tylko jako obligatoryjny, jak to ma miejsce w zdaniu *Warszawa leży nad Wisłą*. Fakt ten pociąga za sobą konieczność sprecyzowania także terminologii składniowej, bo na tej podstawie dojdzie się do wniosku, że istnieją różnej objętości zdania minimalne, czyli tzw. konfiguracje zdania¹⁰.

Opisany tu stan rzeczy ma również konsekwencje względem terminów 'zdanie nierozwinięte (proste)': 'zdanie rozwinięte', bo powyżej przytoczone zdanie *Warszawa leży nad Wisłą* mimo wystąpienia członu drugorzędnego może uchodzić tylko za zdanie nierozwinięte, skoro opuszczenie okolicznika miejsca prowadzi do niepełności tego zdania.

Po trzecie chciałbym poruszyć jeszcze jeden związany z terminologią składniową problem, wywodzący się z naszych warunków dwukierunkowości studiów, mający jednak znaczenie przede wszystkim wtedy, jeśli mamy do czynienia z kombinacją tak blisko ze sobą spokrewnionych języków jak polski i rosyjski. Niekorzystne bowiem dla procesu nauczania byłoby, moim zdaniem, posługiwanie się odbiegającą od siebie terminologią, np. w wypadku określenia polskiego zdania *Chce mi się pić* lub rosyjskiego odpowiednika *Mnie хочется пить*. Tradycyjnie zdania tego typu w polonistyce są znane przeważnie jako

⁹ Z. Klemensiewicz, *Studia syntaktyczne. Prace Komisji Językoznawstwa PAN w Krakowie*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1967, cz. 1, nr 15.

¹⁰ U. Drechsel, *Zum Begriff der Satzkonfiguration*, „Kwartalnik Neofilologiczny” 1986, 3, s. 379-386.

zdania bezpodmiotowe, podczas gdy na zajęciach z języka rosyjskiego nasi studenci uczą się, że są to zdania bezosobowe. Wobec istnienia podręczników poświęconych opisowi teoretycznemu współczesnego języka rosyjskiego z ustaloną także terminologią składniową uważałem za stosowne przystosować się do tej koncepcji, a co za tym idzie także do używanej tam terminologii celem jej ujednolicenia dla potrzeb wynikających z praktyki dydaktycznej. Wobec tego rozróżniam wśród zdań tzw. jednoczłonowych zdania nieokreślono-osobowe, zdania infinitywne, zdania nieosobowe i zdania nominalne. Są to określenia znane także w polonistyce, ale używane tylko sporadycznie w niektórych starszych pracach poświęconych tej problematyce.